

Prego, Carlos Alberto; Prati, Marcelo

Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos: Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades

IV Jornadas de Sociología de la UNLP

23 al 25 de noviembre de 2005

Cita sugerida:

Prego, C.A.; Prati, M. (2005). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos: Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6590/ev.6590.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

CULTURA ACADÉMICA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE INCENTIVOS
Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades

por Carlos A. Prego (UNLP/UBA) y Marcelo D. Prati (UNLP)

El último año se ha cumplido una década de la implantación del Programa de Incentivos a la investigación, como parte de un amplio impulso hacia la transformación de las estructuras y actividades de la institución universitaria, bajo dinanismos que encuentran su motor principal en instrumentos de política pública diseñados por actores que han ocupado posiciones estratégicas al interior del aparato estatal. Este verdadero caso testigo de las políticas públicas de los '90 reviste una peculiar complejidad, tanto por su contenido intrínseco, que refiere a uno de los elementos centrales y más sutiles de la cultura académica (la producción de conocimiento), como por las implicaciones de su implantación en cuanto transformación de muchas características y circunstancias de la ocupación académica.

Es objetivo del presente trabajo realizar una aproximación exploratoria a estos procesos recientes y aún en curso, desde una plataforma que destaca la interacción y significación de los procesos de profesionalización académica e institucionalización de la investigación.

INTRODUCCION: Una perspectiva conceptual sobre profesión y cultura académicas

Los fenómenos profesionales característicos de la sociedad moderna no pasaron desapercibidos para la teoría social clásica, si bien recortados de modos que enfatizaban ciertas dimensiones específicas. Así, Weber pensó las profesiones en íntima conexión con la expansión ilimitada de los procesos de racionalización (en torno al cálculo preciso de las relaciones de medios y fines) y sus concomitantes de burocratización, destacando así la relación de aquéllas con la posesión de un saber especializado y esotérico. El énfasis de Durkheim, como sabemos, apuntó a su dimensión moral, como salvaguarda posible de una regulación social capaz de mitigar la crónica inestabilidad de las sociedades basadas en la siempre creciente división del trabajo, dando origen así a una influyente tradición en este campo de estudios (particularmente bajo orientación funcionalista).¹

1. Cf., como contexto clásico, E.Durkheim (1893), Pref. a la 2a. ed. (1902); y (1905), cap. I-III; T.Parsons (1939, 1967). Para M.Weber, una buena presentación en E.Tenti (1988), cap.I, secc.1-2. Para una visión de conjunto, véase la sólida e informada discusión teórica de R.González Leandri (1997), cap.I, de la cual se ha beneficiado grandemente la presentación del párrafo siguiente.

La rica evolución del estudio de las profesiones a lo largo de las últimas décadas, resultado de una creciente interacción de contribuciones historiográficas y sociológicas, ha tendido a relativizar los esfuerzos por construir una teorización unitaria del fenómeno en función de un conjunto de rasgos constitutivos, usualmente obtenidos por generalización a partir de ciertos casos particulares escogidos de antemano.² Más que concebirlas como tipos particulares de actividades ocupacionales, ha marcado, en una de sus vertientes más significativas, su referencia a un modo particular, entre otros, de ejercerse el *control* de las mismas, a saber, el que se halla colegiadamente en manos de los productores mismos de los servicios ofrecidos; sin comprometerse de antemano en cuanto a las relaciones de poder (incluyendo el vínculo con el Estado), los grados de autonomía efectiva o el rol basal asignado al cuerpo doctrinal, cognitivo o técnico.³ Por otra parte, desde las vertientes historiográficas es marcada la emergencia del 'ideal profesional' característica de las sociedades decimonónicas; la ideología acerca del valor universal de los bienes ofrecidos, y desde la cual una noción del mérito basado en la 'competencia' y el juicio de los pares es exaltada frente a la del que se apoya en el éxito en el mercado.⁴

También se ha señalado el destacado rol que ha llegado a adquirir el segmento *académico* de las profesiones, aquel en que se materializa el vínculo orgánico de éstas con el sistema educativo, vínculo clave en los procesos de demarcación profesional por vía credencial y ceremonial. Tal observación no es independiente de la distinción trazada por algunos autores entre profesiones *de consulta* o prácticas y profesiones *doctas* o eruditas, aquellas en que descansan los procesos de instrucción, investigación y elaboración abstracta.⁵ Entre unas y otras media una diferencia decisiva: mientras que las 1as. se ejercen en contacto directo con los legos (sin que esto implique suponer que la distancia respecto a ellos se funde sin más en términos puramente cognitivos o técnicos), lo cual abre la cuestión de la naturaleza asimétrica de las relaciones y la conexas de las 'garantías estructurales' ante las mismas, en las 2as. los principales consumidores de los bienes ofrecidos son los otros productores.⁶

En este marco, la profesión académica ha sido entendida mayormente como un sistema de (asignación/distribución de) prestigio en torno a habilidades y logros que refieren a prácticas y construcciones cognitivas, cuya valoración diferencial es realizada de un modo *colegiado*, a

2. Las disparidades suelen reflejar de una u otra manera el contraste entre el espacio cultural anglo-sajón, con su énfasis liberal en la iniciativa individual, y el continental europeo, con un mayor peso del ámbito estatal y público, mientras que como casos paradigmáticos suelen signarse el de la medicina y el del servicio civil, respectivamente.

3. Cf. el importante opúsculo de T.Johnson (1972), secc. 3-4.

4. Cf. H.Perkin (1987), pp. xii-xiii y cap. IV. Sobre el rol ideológico del por ella llamado 'proyecto profesional', es contribución básica M.Sarfatti (1977), espec. pp. 220-25; de modo congruente con su tematización del fenómeno como *profesionalismo* antes que como llanas profesiones.

5. Una formulación clásica en E.Freidson (1970), pp. 37-38, 85-87, 344-46. H.Perkin (1984) la designó por ello como *Key Profession* (nombre de su obra clásica de 1969), por la función de los académicos como 'educadores y seleccionadores de las otras profesiones' (pg. 13).

6. E.Freidson, ib. (pg. 85). Este punto ha sido tempranamente destacado en la sociología de la ciencia; cf. R.Merton (1942), pp. 366-67, y (1957), pg. 407; P.Bourdieu (1974), pp. 132, 135-36; en W.Hagstrom (1964-a) se halla supuesto en la noción nodal del intercambio de 'información por reconocimiento' (pp. 104ss.).

través del juicio de los pares o colegas. La cuestión crítica en relación a las bases o *criterios* sobre los cuales se realiza aquella asignación suele confrontar entre modalidades u orientaciones 'tradicionales' y 'modernas', donde las 1as. se centran en las dimensiones de la reproducción, transmisión o circulación mientras que las 2as. incorporan de un modo distintivo los aspectos de creación o producción original; en éstas la labor básica no se limita a la reproducción de los cuadros profesionales sino que se extiende cualitativamente a la generación de saberes así como de sus propios productores. Ahora bien, allí donde son enfatizados los procesos y mecanismos de carácter competitivo y relativamente consensual se articula una noción o modelo de *mercado académico*: un conjunto o sistema de posiciones ocupacionales, jerárquicamente ordenadas (por diferenciales de prestigio), a las cuales se accede (son llenadas) por una *doble* competencia, que es básicamente entre académicos (por ocupar las más deseadas o valoradas) pero que es también entre instituciones (por captar a los sujetos más reconocidos). Este modelo se constituye así como un mecanismo por el que (es posible dar cuenta de que) la institución *científica* (o, en una formulación apenas diferente, las *disciplinas/especialidades* como estructuras socio-cognitivas),⁷ que en principio atraviesa o trasciende las diversas fronteras organizacionales, orienta o moldea efectivamente comportamientos y decisiones en el seno del organismo universitario, justamente en la medida en que son suyos los contenidos y pautas que fijan los criterios con que se asigna el prestigio académico.⁸

Alternativamente, donde los vínculos básicos son pensados indisociablemente en términos de conflicto y dominación (ligándolos por tanto explícitamente a la vez a términos de intereses y estrategias) la mentada búsqueda de reconocimiento de pares es concebida como una *lucha por la autoridad* en un ámbito de saber (campo simbólico, entendido aquí ante todo como campo científico), cuya nota distintiva es la unidad indisociable de competencia técnica y poder social, dentro del cuadro de una distribución diferencial (desigualdad estructural) de los recursos (según posiciones), en su doble modalidad como *incorporados* y como *objetivados*.⁹

Las características *antinomias de la legitimidad*, derivadas del hecho básico de que 'la definición de lo que está en juego forma parte de la lucha', se manifiestan entonces tanto en la naturaleza de

7. Esta última es la enunciación adoptada de preferencia en sociología de la educación; cf. B.Clark (1981), cap. II, pp. 55-63. Es posible, hasta cierto punto, asociar con este modelo el rol asignado por el autor a la mencionada dimensión 'disciplinar' (en particular a través de la afirmación de su *primacía*, como se señala más abajo). Decimos sólo hasta cierto punto, en cuanto puede no ser incompatible, al menos en principio, con experiencias de un mero cultivo 'erudito', lejano de las prácticas específicamente orientadas a la extensión y expansión de las bases mismas del conocimiento. De cualquier manera, el pasaje del terreno de la ciencia en sentido estricto al más amplio que se invoca en términos disciplinares requiere introducir alguna forma de diferenciación entre conocimiento y saber, tal como lo hacen Brunner/Flisfisch (id., pg. 174) o E.Tenti (cit., pp. 14-15); para una formulación amplia, cf. J.F.Lyotard (1979), cap. VI-VII.

8. La paternidad de esta noción (modelo), con sus componentes estructurales y culturales, corresponde sin duda al temprano e influyente estudio de Th.Caplow y R.McGee (1958), espec. cap. IV-VI, si bien fue poco después W.Hagstrom (1964) quien le diera formulación condensada y canónica, vinculándola ahora explícitamente con la dinámica de la comunidad científica (cap. I, secc. 3-d, espec. pg. 39). Estos cruces y transferencias entre campos implican una referencia subyacente a la americana *research University* y la Universidad alemana decimonónica, así como cierto desplazamiento respecto a la experiencia francesa en *Homo Academicus*, recogida más abajo. (Este vínculo opera también en dirección inversa: es visible en Hagstrom, por ej. a través de la muestra elegida, que tiende a recortar su objeto como ciencia académica, antes que como ciencia sin más.) En A.Latina, ha sido adoptada en J.J.Brunner y A.Flisfisch (1983), ligándola a la vez con el análisis de las profesiones y el estudio de los procesos de modernización académica en la región (cap. X, con su formulación conceptual en la secc. a; y también cap. XII).

9. Como referencia básica, P.Bourdieu (1974, pp. 131, 145), aunque, como se verá en seguida, cuando se halla en juego la institución universitaria no podrá obviarse la articulación crítica con la perspectiva de *Homo Academicus*.

la valoración de actividades y resultados, constitutivamente sobredeterminada ('contaminada') por la de los sujetos, sus posiciones y las instituciones de origen,¹⁰ como con la construcción de las trayectorias profesionales, no sólo externa sino también internamente articuladas por un cuadro de aspiraciones socialmente fundado (en unas posiciones -y un capital- previamente adquiridos), consistente en una 'autorización de expectativas'.¹¹

Una fórmula exitosa para abarcar dos focos básicos en que se condensa la vida académica está representada por la dupla *establecimiento/disciplina*, pensada elementalmente como estructura *matricial* o cruce de principios organizativos, el uno comprensivo y el otro especializado, de tal modo que 'un sistema nacional de educación superior [un conjunto de establecimientos] es simultáneamente un conjunto de disciplinas y profesiones' (aun cuando las últimas no se hallen enteramente contenidas dentro de los límites de aquél, dada su articulación meta-nacional).¹² La significación primordial o dominante atribuida al 2º foco vincula con el rol preponderante que se reconoce al ámbito disciplinar en los mecanismos de orientación y organización del trabajo académico (ib., pg. 58). Bajo este patrón de distribución cruzada, tanto o más relevante que la representación de la labor académica como 'profesión *fragmentada*', sea quizás la significación histórica originaria y persistente del designio que ha definido la configuración universitaria como espacio de *articulación* institucional de lo diverso.¹³

Si la noción de mercado académico ha estado desde sus inicios ligada a la idea de una articulación de principio, al menos de carácter tendencial, entre la dinámica interna del organismo universitario y la de (las prácticas orientadas a) el crecimiento del conocimiento¹⁴ (por vía de los específicos criterios *-modernos-* de asignación del prestigio académico), ello no puede ser extendido sin más a otras influyentes visiones del ámbito institucional de la enseñanza

10. Id., pp. 132, 138, 142; se trata, pues, de una 'ficción social sin nada de ficticio', capaz de modificar la percepción social de las cualidades y capacidades (pg. 133); la 'magia performativa de lo social' (1980, pg. 100).

11. P.Bourdieu (1974), pp. 139, 142; se trata aquí de una 'causación de lo probable' (ib.), 'unas disposiciones respecto al porvenir constituidas a lo largo de una relación particular con un universo particular de cosas probables' (1980, pg. 110); base posible de toda diferenciación entre trayectorias *altas* (como las extensivas y riesgosas) y *bajas* (seguras y especializadas).

12. B.Clark, ib., pg. 56. Se señala la mayor 'visibilidad' del 1er. foco así como un relativo descuido del 2º en los estudios de la educación (pp. 57, 60), a pesar de constituir éste 'la modalidad primordial', 'la fuerza dominante', toda vez que 'el control sobre el trabajo (académico) se traslada al ámbito de las disciplinas' (pp. 57-58). Para la identificación de un lugar histórico 'de origen' de esta aparentemente muy contemporánea distinción, cf. la penetrante demarcación entre 'comunidad académica' y 'comunidad científica' como problema práctico al que se enfrentó la Universidad decimonónica alemana, en J.Ben-David (1970), pg. 150.

13. Sobre el vínculo originario, cf. el abarcativo trabajo de H.Perkin (1983), pg. 24. Experiencias históricas en contrario, de escuelas profesionales independientes de todo cuerpo universitario unitario, las hallamos en la Francia posterior a la Revolución así como en Brasil incluso hasta las 1as. décadas del siglo XX; sobre el caso francés, cf. E.Friedberg y Ch.Musselin (1984), espec. pp. 94-97; para Brasil, H.Lovisoló (1993), pp. 53, 68. Si bien la experiencia argentina no registra estos extremos, la fuerte orientación profesionalista se expresó, hacia el cambio de siglo, en ciertos proyectos de ley, gestados preferentemente en el ámbito médico, que propugnaban una entera autarquía de las Facultades por referencia a la Universidad como institución unitaria; la idea de la Universidad como 'federación de Facultades' llegó a ser invocada por el rector que sucedió a J.L.Romero como interventor en el período 1956-57, en franco contraste con la vocación modernizadora que presidió esa fase universitaria.

14. Esta ha sido la base de la formulación por W.Metzger de la categoría de 'crecimiento sustantivo', por oposición al 'crecimiento reactivo', que a diferencia de aquél no responde a mecanismos internos a la evolución de las disciplinas sino a demandas externas (1984, pp. 133, 148, 153).

superior. De un modo tal vez no enteramente disociable de las diferencias históricas entre (ciertas) modalidades y experiencias norteamericanas y europeas, la anteriormente referida concepción del campo cultural (teoría de los campos simbólicos) viene a dar lugar, cuando se la introduce para dar cuenta de la dinámica propia del organismo universitario, a una explícita distinción entre poder *científico o intelectual* y poder *académico o universitario*, que plantea lo que su autor juzga una disyunción característica de este particular ámbito cultural:¹⁵

Poder temporal en un universo que no está de hecho ni de derecho consagrado a esta especie de poder... se comprende que el poder universitario sea tan a menudo independiente del capital propiamente científico y del reconocimiento que de él deriva. (pg. 132)

Este poder sobre los mecanismos de reproducción, y por ello sobre el porvenir del cuerpo..., reposa en el control, por la cooptación, del acceso al cuerpo universitario, sobre las relaciones de protección y de dependencia durables entre el patrón y sus clientes, y por último sobre el dominio de las posiciones institucionales de poder, jurados de concursos, comités consultivos, consejos de facultad... la progresión en la iniciación académica... las tesis de doctorado... (pg. 139)

Siendo obra de 'agentes producidos por y para la institución escolar', se orienta, antes que a la producción de un nuevo saber, a 'la gran enseñanza de reproducción', llamada a inculcar, a través de la producción de obras de intención canónica, la *opinión común de los doctores*; conecta pues con la existencia de 'una brecha estructural, mayor o menor según las disciplinas, entre la investigación y la enseñanza' (pp. 133, 135-36).¹⁶

Producción y reproducción, docencia e investigación, establecimiento y disciplina, poder (capital) científico (cultural) y académico (institucional), son pues ejes y modalidades bajo los cuales se expresa la diversidad interna de la vida y actividad académica, y que suelen presentarse diversamente sobredeterminados por la siempre renovada polaridad de lo tradicional y lo moderno.¹⁷

Concebido originalmente para el abordaje de caracteres latentes, es decir, aquellos en que se hallan en juego criterios no completamente institucionalizados, el contraste entre orientaciones *locales* y *cosmopolitas*, articulando aspectos particulares relacionados con aquellas distintas

15. Cf. P.Bourdieu (1984), cap. III, donde presenta el cuadro más característico en su análisis del campo académico. Para una esquemática presentación en español de este eje del *Homo Academicus*, cf. L.Wacquant (1990), pp. 104-05; sobre la positiva apreciación del autor acerca de la proyección de esta obra más allá del caso francés, cf. P.Bourdieu y L.Wacquant (1988), pp. 11-12.

16. Tal posición deriva entonces característicamente en la defensa corporativa de un mercado protegido, tanto más cerrada cuanto que su competencia depende de la 'garantía estamental' conferida por la institución, que les asegura un público escolar estrechamente controlado (id., pg. 165). Es preciso no descartar, sin embargo, que pueda llegar incluso a hacerse reconocer como autoridad intelectual o científica, gracias a las 'docilidades conscientes o inconscientes que suscita el dominio sobre las posiciones codiciadas' (138).

17. L.Vaccarezza (1998) ha combinado de modo original pero no siempre analíticamente distinguible varias de estas dimensiones para proponer una noción de *mantenimiento* (vs. extensión) de(l) rol (bajo una analogía 'reproducción simple/ampliada'), que permitiría dar cuenta de los comportamientos científicos dentro de lo que agudamente llama contextos de 'institucionalización débil de la profesión académica' (pg. 18, y espec. pp. 23-28).

dimensiones anteriormente mencionadas, se ha presentado como una construcción particularmente fecunda para dar cuenta de una amplia gama de comportamientos peculiares por referencia a contextos institucionales específicos. Las notas básicas consideradas en el análisis original de Alvin Gouldner contemplan como elementos críticos de diferenciación entre ambos polos de la oposición, respectivamente, el grado mayor o menor de lealtad hacia la organización de pertenencia, inversamente ligado con la disposición a convertir esta última en objeto de crítica; un correlativo grado menor o mayor de compromiso con el ejercicio y renovación de las capacidades técnicas específicas, y el carácter interno o externo (respecto a la organización) de los grupos de referencia adoptados como ejes de orientación de la propia conducta.¹⁸ Como puede apreciarse, es estrecha y sustantiva la relación que guardan estas modalidades típicas de orientación de la acción con el recorte matricial establecimiento/disciplina, tal vez la base principal de la singular fortuna que han tenido aquéllas en los estudios de la educación superior;¹⁹ y no resulta desestimable la que puede establecerse con el par docencia/investigación consideradas como focos de organización de la acción.²⁰ W.Hagstrom (loc.cit.) ha hecho, en relación a la práctica científica, un uso intensivo de esta perspectiva en su formulación de la distinción entre reconocimiento 'formal' o institucionalizado, que se otorga por los canales públicos de la ciencia (ante todo el que procede de sus formas básicas, el de las publicaciones, sus referencias y citas),²¹ y reconocimiento 'informal' o elemental, que descansa en vínculos inter-personales que suelen hallar plataforma privilegiada en los contextos organizacionales; en esta visión, los condicionamientos y estímulos ligados a estos últimos, y sus eventuales refuerzos de las lealtades locales, son fuente de potenciales tensiones con las demandas 'transversales' de la institucionalidad de la ciencia.

18. Cf. A.Gouldner (1957), espec. pp. 287-92. Una interesante elaboración previa, aunque referida a otro tipo de contexto (no-organizacional), en R.Merton (1968), cap. XII (1949).

19. Cf. por ej. su uso en las contribuciones de T.Becher (pg. 285), K.Ruscio (pg. 331) y B.Clark (pg. 383), en la compil. de este último (1984).

20. K.Ruscio (cit., pg. 344) ha destacado la fuerza contrastante con que 'los resultados sólidos y sensibles de la investigación' y sus productos publicados confrontan, a los ojos de los propios académicos, con las intangibles contribuciones realizadas por medio de la enseñanza; por lo que 'el criterio relativamente ambiguo de la calidad educativa sostiene un desigual contraste con la reputación en la disciplina'. Y pocos como Caplow y McGee han formulado tan lapidariamente las tensiones generadas contemporáneamente entre estos dos focos centrales de la vida y actividad académicas, cuyos miembros 'son, en esencia, pagados para realizar una tarea mientras que el valor de sus servicios es evaluado sobre la base de la calidad con que realizan otra' (op.cit., pg. 69; véase también pg. 189). Desde un punto de vista muy clásico, aunque en un sentido llamativamente inverso a las líneas de evolución dominantes en el mundo académico contemporáneo sobre la centralidad de la investigación, el astrofísico V.Kourganoff (1972) ha acentuado agudamente para la Universidad francesa esta oposición (véase espec. cap. VI-VII). Nuevamente, hallamos la formulación de una génesis histórica de esta tensión, como definición de la figura del profesor-erudito alemán del s.XIX, entre sus 'obligaciones contractuales', limitadas estrictamente a la enseñanza, y la 'condición previa', nunca formalizada, de que los incumbentes debían ser 'científicos notables', capaces de investigación original, si bien considerada como un *don* o 'carisma'; cf. J.Ben-David (1970), pp. 147-48.

21. Es importante tener en cuenta que, si bien se otorga por canales formales (ante todo de la publicación, según lo dicho), el reconocimiento, aun el institucionalizado, se mantiene como una forma de prestigio esencialmente *informal*, y por tanto extremadamente difícil de ponderar (id., pg. 25); discrepa, por ello, en cuanto forma básica de valoración colegiada en el ámbito académico, de las evaluaciones formales y precisas posibles en instancias particulares del mismo, mientras que por otra parte ese carácter específico es puesto en conexión con la 'independencia de juicio' de los científicos. Ello va en línea con la importancia primaria asignada a los agrupamientos informales (como las especialidades dentro de una disciplina, pg. 159) y su naturaleza 'poco consistente' (pg. 176), así como con la ineficacia atribuida a los mecanismos de control formal o estrictamente organizacional (pp. 187, 194, 206-07, 221-22).

Hemos hablado de disciplina como un amplio 'principio organizativo' que permite caracterizar la institución académica. En este sentido, actividad de investigación, producción de conocimiento, institución (capital) científica(o), han sido presentados como componentes o referentes de la profesión académica que adquieren un lugar destacado cuando se trae al 1er. plano la *dimensión* o determinación disciplinar. Pero por otra parte el término puede ser empleado para designar una forma o espacio específicos de sociabilidad (de este carácter son las unidades a que se hace referencia cuando presentamos este estudio como un 'enfoque comparado'). En la compleja red de dptos. del conocimiento y de los respectivos agrupamientos de actores que los cultivan, las disciplinas (que aparecen junto a otros ámbitos, como campos, especialidades y áreas) representan característicamente el modo *mayor* de institucionalización de las actividades de producción, circulación y transmisión de conocimiento;²² la instancia que, 'a través de la relación de pares, configura la identidad del académico, define sus aspiraciones, establece sus problemas, provee sus herramientas y recompensa sus logros intelectuales'.²³ Podría en este contexto decirse que la disciplina representa el *modo* específico de existencia de la profesión académica. Si, en consecuencia, contribuye a estructurar la relación que el académico sostiene con un contexto institucional particular (Rosenberg, loc.cit.), este último puede verse a su vez como operando en el sentido de potenciar o restringir los compromisos disciplinares de aquél, y promoviendo así alternativamente un cariz convergente (de reforzamiento) o conflictivo entre las respectivas demandas surgidas de ambas dimensiones implicadas.²⁴

22. Cf., particularmente para lo relacionado con el 1º de estos 3 aspectos, centrado en la investigación, R.Whitley (1975), pg. 474. Es justamente por ello que la disciplina se presenta como el modo estándar de referirse genéricamente a la dimensión cognitiva (en la 'estructura matricial') dentro de los análisis de la educación superior, y adquiere específicamente una clara visibilidad bajo la forma organizacional de Dptos., Facultades e Institutos; a diferencia de la sociología de la ciencia, que con su énfasis característico en los procesos de producción de conocimiento pone en el foco los ámbitos de sociabilidad más estrechamente articulados, como la especialidad (W.Hagstrom, op.cit., cap.IV), las redes o aun los laboratorios (en los estudios micro-sociológicos). Véase, no obstante, el peso resolutorio que en el propio campo de la educación superior les asigna un autor como T.Becher (1989): 'es la especialidad, y no su disciplina madre, la unidad fundamental de análisis' (pg. 22; véase también todo el cap. III).

23. Ch.Rosenberg (1975), pg. 444. Téngase presente, no obstante, lo señalado en la nota anterior acerca de la distancia entre esta representación holística y la trama más articulada trazada por W.Hagstrom en torno a la especialidad. Se ha dicho por otra parte que las disciplinas, a través de los dptos. académicos y las asociaciones profesionales, establecen la mediación con las instituciones políticas, culturales y económicas (H.Vessuri, 1990, pg. 65), y pueden ser entendidas así como las 'infraestructuras' (id.) o 'macroestructuras' (Cambrosio/Keating, pg. 324) del saber especializado.

24. Promoviendo, pues, orientaciones más cosmopolitas o locales (cf. B.Clark, 1984, pg. 383); en este juego de articulaciones recíprocas, aunque no necesariamente simétricas, las las. podrían a su vez entenderse asociadas a una mayor pregnancia de las instituciones con el espíritu o la dinámica de las disciplinas. Como es sabido, T.Becher (1984, 1989) ha dedicado gran parte de su esfuerzo a la elaboración y sistematización de un conjunto de hallazgos acerca de la diversidad disciplinar de los organismos universitarios. No se pretende integrar los resultados de este estudio en dicho cuerpo taxonómico, aunque hagamos uso puntualmente de él en algunas referencias descriptivas.

En cuanto forma característica de organización de las actividades del conocimiento,²⁵ las disciplinas, en la medida en que definen amplios ámbitos de competencia y control, representan a la vez en cada situación histórica un modo de distribución (diferencial) legítima de la autoridad intelectual, a través de jerarquías de prestigio (tanto a su interior como respecto a otras unidades homólogas) no obstante variablemente pasibles de disputa y cuestionamiento de los que pueden eventualmente derivar, bajo particulares condiciones, nuevas demarcaciones, estructuras y principios.²⁶

El foco en el estudio del cual presentamos aquí los resultados preliminares ha sido colocado en dos disciplinas académicas: física e historia. El criterio mayor empleado en su selección²⁷ ha tomado como eje la oposición más clásica entre el ámbito científico y el humanístico, que a su vez queda asociado a modalidades de un conocimiento básico antes que aplicado, para hacer mención de las categorías más usuales en el contexto académico.²⁸ Un rasgo de significación

25. Un amplio e interesante esfuerzo conceptual ha sido realizado por el historiador y filósofo de la ciencia S.Toulmin (1971), con base en el reconocimiento elemental de que, en cada cultura y época, las actividades intelectuales no forman una gama continua sino que 'caen' en espacios más o menos separados que son reconocibles históricamente pese a hallarse en continuo cambio. Y provee una distinción caracterizadora previa, entre principios teóricos, que representan el específico contenido intelectual o conceptual de un ámbito científico y pueden transformarse a veces muy drásticamente, y ciertos 'principios disciplinares... que definen los objetivos (o ideales) intelectuales básicos de una ciencia y le dan una unidad y una continuidad reconocibles', generando los *problemas* que constituyen las cambiantes metas colectivas a las que adhiere una determinada profesión científica (pp. 133, 149, 158). Esta formulación ejerce influencia en el trabajo citado de R.Whitley; la relación entre disciplinas y metas se halla presente también en W.Hagstrom, quien entiende las especialidades como un ámbito de *especificación* de estas últimas (cit., pp. 159, 177, 187-95). Una construcción seductora y de intención anticipatoria como la de M.Gibbons et al. (1994), articulada por la oposición entre distintos 'modos de producción de conocimiento', definida otra vez entre uno *nuevo* y uno tradicional -si bien no se resuelve tanto en una relación de sustitución del 2º por, sino de subsunción en, el 1º-, viene a relativizar en cierta medida el rol de las estructuras disciplinares y el peso de sus respectivas conformaciones identitarias (cf. cap. III y VI, espec. pp. 193-96). Para una visión más desencantada de los cambios en curso véase la obra aparecida en simultáneo del físico inglés J.Ziman (1994, cap. V-VI por ej.); el debate en T.Shinn et al. (2002); y, con especial referencia a las identidades académicas, M.Henkel (2000), espec. Pte.IV.

26. Cf. A.Cambrosio y P.Keating (1981), espec. pp. 327-28. En este sentido, la lucha por la (nueva) demarcación, que es la del ámbito de ejercicio de la propia autonomía, reviste la forma de una 'apuesta institucional' como interés común en la transformación del orden establecido bajo reglas que aseguran la legitimidad del control profesional sobre un territorio definido, como contenido central de tal proceso de *disciplinización* eventualmente exitoso. Y la *forma disciplinar* se significaría, entonces, por el poder de los productores para definir las condiciones y mecanismos de una variedad de procesos, entre ellos preferentemente los de entrenamiento y reclutamiento (ib.; sobre la significación central de los procesos citados, cf. R.Whitley, cit., pg. 472; y W.Hagstrom, cit., pp. 199-200, 207). Como puede apreciarse, es posible establecer una cercana analogía entre esta *desustantivación* de la 'forma' disciplinar (como modo de 'funcionamiento' de un campo) respecto a un cuerpo de contenidos y prácticas intelectuales dado, y la traza presentada anteriormente que separa el profesionalismo como 'modo de control' y las actividades ocupacionales mismas sobre las que se ejerce (T.Johnson).

27. Como se especificará más abajo, la integración del presente estudio en un proyecto más amplio sobre evaluación en educación superior definió un marco de posibilidades en cuanto a los ámbitos institucionales implicados. En este sentido, ambas disciplinas representaron, a la vez, la opción de mayor presencia dentro del universo de casos contemplados.

28. El *locus* clásico de la formulación de los contrastes disciplinares (aun dramáticos) en la cultura académica es por cierto Ch.Snow (1959), cuyas 'dos culturas' pivoteaban justamente sobre la oposición indicada. R.Whitley (1977) ha propuesto la distinción categorial entre ciencias restringidas (C.Pantin) y configuracionales (N.Elias): las 1as. limitándose a un número muy pequeño de propiedades de carácter uniforme relacionables cuantitativamente, lo cual lleva a una fuerte restricción de los fenómenos que se consideran objetos científicos (pp. 328, 331), y las 2as. referidas a objetos con un alto grado de estructuración y por ello de variabilidad, donde la independencia de las partes es muy limitada y es menos viable la existencia de un esquema ideal general e integrador (pp. 332-33, 345). (Acerca de la

que ha sido señalado en la literatura respecto a ambas disciplinas, llamativo por referencia a sus diferencias características, apunta a su carácter socialmente *convergente*, laxamente entendido como un grado relativamente alto de 'coherencia de valores cognitivos y presupuestos culturales' o cierto 'estilo intelectual' distintivo.²⁹ Rasgos como este adquieren significación para los fines del estudio en la medida en que puedan conjeturarse como puntos de apoyo que habiliten en estos colectivos una mayor capacidad para asimilar -reprocesando bajo sus propias reglas legítimas- los cambios derivados de las políticas implantadas, y cierta relativa independencia para una ponderación crítica de los mismos.

CULTURA ACADEMICA, INVESTIGACION E INCENTIVOS: algunos resultados preliminares

OBSERVACIÓN PREVIA

Es preciso que se tome muy en cuenta que, por lo reciente de la carga de datos, se trata, más que de una lectura primera, apenas de un conjunto de impresiones generales. Valga la aclaración al menos en dos sentidos: por lo limitado del cuadro ofrecido así como, en un sentido inverso, por lo que de razonamiento aún no controlado exprese esta presentación.

CARACTERIZACION GENERAL

1. De los siete rasgos básicos seleccionados para una 1a. caracterización de la población estudiada según disciplinas (D), resaltan las siguientes tendencias elementales:

- a) el elemento de mayor continuidad entre las DD es la distribución de categorías docentes (en torno a 3/5 de profesores); existe bastante proximidad en cuanto a regularidad de las designaciones, que es bastante (o muy) alta (en torno a 4/5) tomando en cuenta que abarca tanto a profesores como a auxiliares;
- b) las variables 'demográficas' muestran ya disparidad: alta composición femenina (2/3) y juvenil (casi 1/2 menor de 40 años) para historia (H), lo primero probablemente ligado al tipo de reclutamiento disciplinar característico, lo segundo menos identificable hasta aquí;
- c) hay un muy fuerte contraste en el plano de la asignación institucional de recursos a un nivel muy básico (y fuertemente inelástico a la baja), el que tiene que ver con la dotación de las que llamaremos posiciones ocupacionales de inserción plena (POIP), plenamente profesionalizadas

creciente dilución de la frontera clásica entre 'básico' y 'aplicado' la literatura es inmensa; una presentación concisa en J.Ziman (1979), cap. V, y (1983), cap. IX-XIII.) T.Becher ha hecho su popular propuesta de doble eje: duras/blandas y puras/aplicadas (o, en su cita de D.Kolb, los análogos respectivos abstracto/concreto y reflexivo/activo), caracterizadas tanto por sus rasgos epistémicos cuanto sociales (cf. 1984, pp. 59-62; 1989, pp. 25-30). E.Oteiza (1993) ha presentado su reflexión sobre la relación entre Universidad y producción de conocimiento en la Argentina a través de 4 grandes ámbitos: ciencias exactas y naturales, humanidades, ciencias sociales y tecnologías o profesiones prácticas (pp. 51-53 y *passim*).

29. Cf. T.Becher (1989), pp. 200, 204-05.

(incluyendo de suyo cargos con dedicación exclusiva): 1/3 contra más de 2/3 en favor de la física; ello puede asociarse en principio a los grados y modos diferenciales de *institucionalización* de las disciplinas en el SES (probablemente más allá de las instituciones particulares), en el sentido de la existencia de un fuerte y extendido reconocimiento a la *definición* del campo bajo un determinado perfil de actividad profesional, que implica un fuerte peso de las tareas de investigación como componente regular de la misma;

d) el contraste más destacado en cuanto a los perfiles de trayectoria aparece en la distribución de académicos según los rangos de docente-investigador (DI) en el PI: en F la proporción de categorías altas (I-II) duplica las de H; esta diferencia se acentúa en las acreditaciones formativas mayores (doctorado), en proporción casi de 5 a 1.

ORIENTACIONES ACADEMICAS: DOCENCIA E INVESTIGACION

Como se señaló en la introducción, producción y transmisión de conocimientos, investigación y docencia son las actividades centrales de los académicos, siendo su íntima asociación y complementariedad el sello distintivo de la educación superior, particularmente la universitaria, frente al resto de los niveles educativos. En estrecha (si bien compleja) relación con la dupla disciplina/institución, investigación y docencia han sido vistas como una fuente de tensión en las orientaciones de los académicos, asociadas a valores en potencial conflicto.

En lo que sigue intentamos rastrear esta tensión a partir de la información empírica obtenida en las encuestas, tomando como eje de comparación las eventuales diferencias en las orientaciones de los académicos entre las dos disciplinas seleccionadas, Física e Historia, entendidas como espacios de sociabilidad específicos en el ámbito académico, sustento (hipotéticamente) de subculturas diferenciadas en el seno de una genérica cultura académica.

Con tal fin, consignaremos la reacción de los académicos encuestados frente a afirmaciones específicas acerca del privilegio de la docencia o la investigación, así como frente a preguntas que apuntan a la valoración realizada sobre el peso de una y otra como criterio de evaluación en los concursos, mecanismo privilegiado de estabilización del puesto de trabajo académico.³⁰ Como hipótesis de trabajo para guiar la indagación en los datos, partiremos de un cierto "estereotipo": la mayor orientación hacia la investigación de los físicos respecto de los historiadores.³¹

Frente a la pregunta directa sobre sus "intereses principales en cuanto a docencia e investigación", tanto en Física como en Historia más del 90% manifiesta tener interés por ambas actividades, docencia e investigación, dividiéndose en partes muy similares entre quienes marcan un predominio de la docencia y quienes lo hacen con la investigación, siendo ligeramente

30. Cabe destacar que el 86,3% de los físicos encuestados, y el 76,7% de los historiadores, manifestaron poseer su cargo docente (el primero declarado, entendido como el principal) en condición de regular, esto es, concursado.

31. Forma parte de este "estereotipo" la asociación de las ideas de investigación/ciencia/ciencia natural, y le da cierto sustento institucional (curricular) el hecho de que en las universidades argentinas los departamentos de física tienen típicamente a su cargo o bien la licenciatura homónima, o bien el dictado de materias para otras licenciaturas en ciencias "exactas" o para las ingenierías, en tanto los departamentos de historia suelen agregar a esto su responsabilidad sobre el respectivo profesorado (así como sobre materias de otros profesorados), fuente principal de su matrícula estudiantil (así como fuente de trabajo preponderante de sus egresados).

desfavorable la diferencia en favor de la investigación, en ambas disciplinas (5,8% en Física y 9,3% en Historia). Si bien el "estereotipo" aparece básicamente desmentido, puede señalarse cierta presencia del mismo en los "márgenes": 5,8% de los físicos declaran su interés principal por la investigación (frente a ningún historiador), en tanto 2,3% de los historiadores declaran su interés principal por la docencia (frente a ningún físico).

Frente a la pregunta acerca del peso asignado a diferentes criterios en los concursos de oposición en el propio departamento, consideramos, por un lado, la valoración ante el peso otorgado a los antecedentes docentes, y por el otro, la valoración respecto de la producción y las publicaciones ("quintaesencia" de la evaluación de la investigación).

Se puede observar un muy importante porcentaje de académicos de ambas disciplinas que consideran adecuado el peso otorgado a los dos criterios: 62,5% de los físicos y 76,2% de los historiadores a los antecedentes docentes, y 53,2% de los físicos y 61,9% de los historiadores a la producción y las publicaciones. Contra el "estereotipo", en este último caso el acuerdo con el peso otorgado al criterio "pro investigación" es más alto en los historiadores que en los físicos; en la misma línea, no es mayor el porcentaje de físicos que consideran insuficiente el peso otorgado a las publicaciones (19,1%) que el de físicos que consideran insuficiente el peso otorgado a los antecedentes docentes (20,8%).

PROFESIONALIDAD Y CARRERA ACADEMICA

Se parte con una de las aproximaciones más gruesas a la definición *profesional* de la actividad académica, y una de las más visibles dada la estructura altamente diferenciada con que tradicionalmente se constituye aquella como vínculo o inserción propiamente laboral en el ámbito institucional: la que se refiere o tiene como eje a la relación contractual de jornada completa. Dado el significado estratégico asignado en el estudio, se introdujeron 4 formulaciones (positivas y negativas) distribuidas a lo largo del cuestionario. El dato más relevante es el muy elevado grado de acuerdo (tal vez *los más fuertes* entre los más de 200 items incluidos) alcanzado en al menos 3 de ellos, oscilando entre 84 y 96%, con lo que las diferencias en función de distintas variables se tornan poco significativas: en el conjunto indistinto de ambas DD, hay consenso en torno a lo que no logró imponerse como desiderátum *para el conjunto institucional* en los progresivos años '60: la ded.excl. es considerada el régimen **normal** de trabajo académico. La única formulación que concitó algunas reservas fue, un tanto imprevistamente, la que ligaba específicamente la *investigación* (no ya la vida académica en general) con la ded.excl., con una adhesión algo menor a 2/3, y donde los diferenciales hacia abajo correspondieron (por orden decreciente) a historiadores, dedicaciones menores y auxiliares (el más bajo, apenas por arriba de la mitad), mientras que una muy alta adhesión (cercana al 90%) se registró entre los rangos más altos de docente-investigador (DI).

En un contexto diverso, seleccionamos para este informe preliminar los 4 items directamente referidos al cuerpo académico dentro de un listado más amplio de factores (12) a priorizar en relación con el fortalecimiento institucional de carácter académico: las más altas frecuencias se concentraron en la formación de *posgrado* y las mejoras *salariales* (cerca de 2/3), mientras que la *dedicación exclusiva* no alcanzó una mitad y por último, quizás más sorprendente por su peso en el gobierno académico (y no muy congruente con la relevancia asignada a este factor en la

carrera académica), la *regularidad* del cuerpo docente (inferior a 1/3). Salvo el último, la relevancia asignada fue siempre mayor (aunque sin romper la regla de continuidad relativa) entre historiadores que físicos.

Un segmento del cuestionario se dedicó a la percepción de la contribución de diversos factores al desarrollo de la **carrera académica**: se reconoció el alto condicionamiento de la dedicación exclusiva (casi 2/3), y un peso descendente a la condición de regularidad y la posesión de un cargo de profesor (algo menos del 50%), mientras que se otorgó escasa relevancia a los rangos altos como DI (1/5). Debería explorarse si este orden alterado de prioridades entre las carreras individuales y el avance institucional no expresa cierto distanciamiento en el vínculo de los sujetos con el contexto organizacional. Cuando la mirada a la carrera se orienta en términos de *accesibilidad* (y sus vías: escalafón docente vs. categorización en el PI) las trayectorias disciplinares vuelven a adquirir centralidad. Mientras que en general, y en contraste con otras valoraciones comparativas entre escalas, es minoritaria la indiferencia (aprox. 1/4), las percepciones se invierten: los físicos registran un mayor bloqueo relativo (4 contra 3) del ascenso docente, cuando los historiadores ven con intensidad (5 contra 2) un cierre de las escalas de DI.

ACTIVIDAD ACADEMICA, TRAYECTORIAS Y EVALUACION

Una segunda área significativa es la que se refiere a los procesos de evaluación, tan característicos de los colectivos científicos y académicos.³² Consideraremos aquí los de carácter más formalizado, que son los más directamente implicados en los contextos organizacionales (como las instituciones universitarias). En relación a los objetivos de nuestro estudio ocupan relevante lugar las dos modalidades centrales referidas no tanto a las prácticas y sus resultados (objetivados) como a los sujetos y sus trayectorias (componentes 'incorporados'); a saber, las que confrontan las formas clásicas institucionalmente heredadas y legítimas con las instauradas en el marco de las reformas más recientes: los concursos docentes de oposición y los procesos de 'categorización' del PI.

Cuando se somete a consideración el peso respectivo asignado a los antecedentes de docencia y de investigación (vía producción y publicaciones) en los concursos docentes, el primer dato significativo es la existencia de un acuerdo aprobatorio importante en ambos casos, si bien algo mayor en el primero que en el segundo (69 contra 57%). En el primer caso, el resto se divide en partes iguales entre quienes lo consideran 'excesivo' e 'insuficiente', mientras que en el segundo son más del *doble* los que valúan sobre-dimensionada la ponderación de la producción publicada en los concursos. No hay diferencias de alto perfil en relación a otras variables respecto a esta valoración de la docencia, salvo una mayor dispersión en el caso de las dedicación exclusiva frente a una muy alta concentración en las dedicaciones menores (57 contra 83%, en adhesión al carácter 'adecuado' de este criterio). Particularmente en relación al espacio disciplinar es interesante destacar que incluso en el campo donde se halla más firmemente institucionalizada la tradición de investigación no parece registrarse una subestimación del papel de la actividad docente (cf. análisis de los cuadros sobre 'orientaciones académicas', docencia e investigación).

32. Como fue señalado más arriba, la idea misma de un 'intercambio de información por reconocimiento' coloca los procesos evaluativos en una imbricación sustancial con las prácticas más cotidianas del saber.

En relación al peso de la investigación hay, como se dijo, un consenso levemente menor (aunque sin grandes diferencias) y cierta tendencia a considerarlo excesivo, que sólo crece de un modo dispar entre los no-'categorizados' (casi su mitad).

Un área de definiciones cercana a la anterior es la que refiere a la priorización (en cuanto peso *de hecho*) de distintos elementos (8) presentes en los concursos docentes y que gravitan en sus resultados. El más alto acuerdo se concentra en el rol de la trayectoria docente (notablemente, 10 puntos más alto entre los físicos), acompañado por la formación académica (ambos 85-90%), seguidos por las publicaciones (3/5). Ocupan lugares decrecientes la antigüedad (1/3), el rango como DI (ambos más reconocidos en física que en historia) y la experiencia profesional (casi triplica en historia). Los factores menos legítimos (vínculos personales, influencia institucional) ocupan lugares menores similares a los anteriores (en torno a 1/5 los cuatro últimos elementos citados).

Un área de especial interés es la referida a la apreciación conjunta o comparada de *ambas* modalidades de evaluación de trayectorias, los concursos y la llamada 'categorización' del PI. Si bien de funcionalidad diversa, dado que unos determinan el acceso a posiciones ocupacionales vacantes y la otra la asignación voluntaria y más o menos generalizada de un rango al que puede asociarse una retribución que supone, entre otras cosas, la posesión previa de un cargo docente, la articulación es significativa por cuanto ambas constituyen mecanismos evaluativos formales que tienen como efecto concomitante la atribución diferencial de prestigio académico dentro de una jerarquía distintiva; situación no exenta de elementos de tensión y conflicto, donde se halla en juego no sólo una lucha por la legitimidad sino aun por sus criterios mismos.³³

Se solicitó a los actores que realizaran una valoración comparada *directa* de ambas modalidades evaluativas a lo largo de ocho dimensiones o aspectos tanto sustantivos como procedimentales. El consenso más amplio (80-85%) se generó en torno a la ponderación de los criterios centrales de evaluación, **docencia** e **investigación**, si bien se distribuyó siguiendo un alineamiento 'salomónico' o más o menos automático entre ambas escalas: los concursos como vía óptima para valorar la primera y la categorización para la segunda. En un aspecto significativo como la percepción de la calidad de los **evaluadores** se registró el más alto índice de indiferencia entre ambos mecanismos (casi 1/2), mientras que la otra mitad se dividió por partes *iguales* entre uno y otro (con un leve predominio de 3 a 2 favorable a la instancia del PI entre los físicos y simétricamente a la inversa en historia).

Las sensibles cuestiones ligadas a la *contestabilidad* de las evaluaciones mismas (su **fundamentación** y su **publicidad**), representaron un ámbito en que los clivajes disciplinares se hicieron sentir con una fuerza preponderante, no presente en otras partes relevadas del estudio y ligada tal vez a percepciones diferenciadas de *vulnerabilidad* relativa en relación a los procesos de determinación de los rangos de DI: mayor apreciación de indiferencia entre mecanismos en los físicos (1/3 respecto a fundamentación y casi la mitad a publicidad), y un nivel medio de preferencia por los concursos en ambos asuntos (38-40%); mientras que prima sobre éstos un fuerte consenso en torno a los concursos entre los historiadores (2/3 a 3/4).

En materias procedimentales son también dispares, aunque no tan marcados, los alineamientos. La muy cualitativa confrontación entre las respectivas peculiaridades de ambos mecanismos (la

33. Se ha hablado así del potencial conflictivo en 'la confrontación de escalas independientes de calificación y recompensa', en un contexto institucional caracterizado por una 'muy baja integración normativa' (Fernández/Vaccarezza, 1995, pp. 262, 251); y de un '*dualismo* de las jerarquías académicas' (Prego/Torti, 2002, pg. 21; subrayado en el original).

singularidad del resultado competitivo que suele caracterizar a los concursos, frente a la asignación en amplias magnitudes para los procesos de categorización) concitó índices importantes de indiferencia, con un sesgo hacia la modalidad del PI entre los físicos (casi 1/2) y una dtrib. más equilibrada en historia (en torno a 1/4 c/u.). También en cuanto a la **generalidad** y la **frecuencia** con que se aplican ambos tipos de evaluación hubo un mayor consenso hacia el PI en física (casi 3/5 para la 1a., 2/5 la 2a.) y más equilibrado entre historiadores (40-50% ambas modalidades).

Por otra parte, el estímulo a construir un *ordenamiento único* general de ambas escalas de valoración (la de cargos docentes y la de categorías como DI) en términos de prestigio académico, no resultó significativo, ya que mayoritariamente se consideró que las series no son comparables entre sí (cerca de 2/3); el resto tendió a otorgar mayor significación al escalafón docente. No obstante, la reticencia a la comparación fue mucho menor (aprox. 1/3) cuando ésta se refería a la propia ubicación personal del sujeto en ambas escalas, registrándose una tendencia de magnitud similar a encontrar una relación de equiparación o correspondencia en la posición ocupada en ellas (otro tercio). La percepción de haber recibido una valoración *menor* en la categoría del PI alcanzó a un 25% entre quienes ocupaban el cargo de profesores (cuota más alta por comparación con otras variables), que quizás pueda estimarse, al menos en una primera aproximación, como un *indicador* relativo general de desfase percibido entre la jerarquía docente y la de rango como DI.

Finalmente, la estimación de aceptabilidad de las categorías de DI otorgadas a colegas se diferenció según cortes disciplinares: más de un 50% en historia y apenas 1/4 en física consideraron que sólo la mitad o menos de las evaluaciones fueron adecuadas.

VALORACION GENERAL DEL PI

Esta indagación buscó obtener una impresión de conjunto, más allá de aspectos puntuales; se realizó (como en otras partes del cuestionario) por medio de grados de acuerdo (GA) con afirmaciones formuladas en el mismo. Se emplearon dos (una favorable y otra desfavorable), pero no fueron simétricas: la segunda definía un juicio taxativo ('El balance del PI es claramente negativo'), mientras que la primera incluía una 'explicación' del PI ('Fue una respuesta al estancamiento académico').

Si analizamos la distribución de opiniones que recogen la apreciación más clara y global de los entrevistados acerca del PI a una década de su creación, el dato más relevante muestra, quizás como una gráfica expresión de la situación vigente, un balance notablemente equilibrado de posiciones: este ítem divide al conjunto indistinto de los académicos procedentes de ambas DD prácticamente por mitades, respectivamente en **favor** y en **contra** del PI. Cuando incorporamos el ítem paralelo, que ensaya una 'interpretación favorable' de su génesis, hallamos un acuerdo más amplio, que llega a los 2/3 del conjunto. Reuniendo ambos elementos, podría decirse -entre otras cosas- que entender el PI como reacción a una situación adversa no se tradujo automáticamente en una valoración positiva.

Ello sugiere dos comentarios adicionales. En primer lugar, es significativo el grado de consenso con que se expresa un estado de insatisfacción respecto a la situación académica ('prolongada')

prevaleciente al momento de la creación del PI (y el reconocimiento de un nexo entre una y otra); acuerdo que es más amplio que el obtenido acerca de la valoración del PI como tal. Por otra parte, la aludida distancia entre el *acuerdo* con la 1a. afirmación (de alguna manera favorable al PI) y el *desacuerdo* con la segunda (claramente desfavorable) podría ser conectada con una conjetura más amplia (sugerida en un trabajo previo) acerca de las reacciones primarias del estamento académico frente a las políticas reformadoras desde el Estado, en particular a esta que más directamente lo tenía por destinatario, y quizás sobre todo para el sector más identificado con los valores y saberes articulados por las tradiciones de investigación: la conformación de una actitud de *ambivalencia*, que incorpora tanto el reconocimiento de una situación indeseable y de prolongación indefinida como las amenazas (reales o simbólicas) que para sus modos establecidos de desempeño y evaluación representaban los nuevos dispositivos institucionales generados por vía exógena.³⁴ Va de suyo que hipótesis tan amplia como esta apenas puede revestir una función heurística inicial respecto a un campo tan heterogéneo y fragmentado como el que conforman las instituciones universitarias argentinas; lo que exige ser elaborado en un conjunto de más precisas diferenciaciones y articulaciones cualitativas.

Hemos seleccionado inicialmente 4 *condiciones* con que analizar esta distribución: disciplina, rango docente, jornada laboral (dedicación) y rango como docente-investigador. La primera apreciación respecto a estos cruces que ha de ser señalada es que en ninguno de los casos se ha encontrado diferencias que, aun siendo estadísticamente significativas, marquen un punto de quiebre o discontinuidad profunda respecto a las valoraciones del PI bajo consideración: consistentemente los valores tienden a agruparse en áreas próximas a la media del universo.

Dentro de este marco general, pueden indicarse los elementos que surgen a partir de una mirada más cercana.

1. **Disciplina:** En ambos items la adhesión al PI fue mayor (y mayoritaria incluso en el segundo) en física, aunque la diferencia entre ambos campos fue más leve en torno al primero (elemento diagnóstico).

Ambivalencia: 1/4 de quienes hicieron en F un reconocimiento diagnóstico acerca del origen del PI, y un 30% en H, se orientaron hacia una valoración desfavorable del PI; inversamente, puede afirmarse que aprox. 1/3 de quienes en ambas DD emitieron un juicio negativo le reconocieron no obstante una función reactiva (30% en H, casi 40% en F). [Por comodidad podríamos llamar a la primera 'ambivalencia de resolución negativa' (respecto al PI) (ARN), y 'positiva' (ARP) a la segunda]³⁵

2. **Rango docente:** La valoración positiva del PI adquiere ligero predominio entre los profesores, mientras que los auxiliares reúnen *a la vez* una leve mayoría de oposición al PI y una ligeramente mayor adhesión al diagnóstico de estancamiento previo; lo que expresa una ambivalencia mayor (ARP: sobre el 40% de los juicios negativos, contra 1/4 de los prof.).

3. **Rango como doc-invest. (DI):** Esta es la situación en que encontramos el mayor grado de diferenciación: la valoración positiva del PI alcanza a los 2/3 en los rangos más altos de DI (I-II),

34. Cf. C.A.Prego y M.C.Tortti (2002), pg. 21.

35. Si en ambas DD hubo tal manifestación dual, ésta siguió empero una pauta consistente con la distribución general de actitudes: mayor ambivalencia de resolución positiva (ARP) en física, mayor de la negativa (ARN) en historia.

Indíces: 1) ARP = $DC - VP / VN$.

2) ARN = $VN - DN / DC$.

Item 212: acuerdo = DC / desacuerdo = DN (diagnóstico causal y no).

Item 213: acuerdo = VN / desacuerdo = VP (valoración negativa y positiva).

con una diferencia mayor a 20 puntos respecto a los otros rangos; sin ambivalencia positiva y con una negativa del 40%. Por otra parte, no hay diferencia de valoración del PI entre quienes ocupan los 3 rangos menores y quienes nunca fueron evaluados para el Programa.

4. Jornada laboral: De un modo más bien sorprendente, la valoración del PI entre las dedic. más altas es predominantemente *negativa* (registrando una diferencia de 13 puntos), y una ambivalencia 'negativa' que llega al 40% de los juicios diagnósticos (contra 1/4 entre las dedicaciones menores); mientras que la apreciación positiva del PI se torna *dominante en las dedicaciones más restringidas*.

Si recogemos de un modo un tanto prematuro estos datos, podría afirmarse que al menos en 3 de estas 4 condiciones de la vida académica la distribución de las valoraciones (o en otra formulación, la conformación de las actitudes) se configura, aunque *sin estridencias*, siguiendo las líneas 'esperadas': las DD con tradiciones de investigación más establecidas, los rangos docentes más altos, las trayectorias presumiblemente más articuladas en torno a las actividades de investigación, expresan cierto diferencial en la valoración global positiva del Programa. Como contrapartida, en esas mismas categorías las valoraciones adversas tuvieron sin duda relevancia, con un piso de 1/3 y un tope del 48%. El dato aparentemente anómalo indica que son quienes sustentan los compromisos laborales menos regularizados como extensión de jornada los que expresan (también sin cortes abruptos) una tendencia favorable al PI, lo cual demandará esfuerzos analíticos adicionales.

OBSERVACIÓN FINAL

¿Identities académicas en transición, dentro de un proceso de construcción de nuevas jerarquías culturales al interior de las instituciones universitarias? ¿O renovados procesos de fragmentación -y aun segmentación- de los cuerpos académicos por actuación ahora de impulsos aparentemente irresistibles que se ejercen en gran escala sobre ellas? Lo que sí sabemos es que los procesos de cambio en curso operan sobre una matriz en la que se han ido acumulando diferenciaciones emergentes, tensiones y tareas no resueltas, productos sucesivos de diversas fases históricas de su desarrollo, y que han expresado una baja capacidad de resolución interna, al menos desde los vigorosos proyectos (auto)reformadores de los años '60. Aportar a una respuesta a aquellos interrogantes, aun en una escala modesta y desprovista quizás de la cuota dramática que los tiñe, supone un avance mayor en el procesamiento analítico, y la incorporación de elementos adicionales de naturaleza más cualitativa.

APENDICE: SOBRE LA MUESTRA

El trabajo de campo consistió en la realización de una encuesta a académicos (docentes e investigadores) según pertenencia disciplinar e inserción institucional. Por un lado, los académicos encuestados pertenecen a dos disciplinas básicas: física, en el campo científico, e

historia, en el campo humanístico. Por el otro, su lugar de trabajo corresponde a dos universidades nacionales, ambas con largas décadas de trayectoria y una importante tradición en investigación (ciertamente, variable según las disciplinas), una 'grande' y una 'mediana', medida por la matrícula estudiantil. En función de estos criterios, referenciaremos a los docentes entrevistados como pertenecientes a cuatro departamentos: los departamentos de física e historia de la universidad 1 (la 'grande'), y los departamentos homónimos de la universidad 2 (la 'mediana').

Si bien la amplia mayoría de los académicos encuestados realizan actividades de investigación, el criterio de selección de los mismos fue su cargo docente en el correspondiente departamento, esto es, no su pertenencia a algún organismo de investigación (como el CONICET) o su participación en el Programa de Incentivos.

Aunque la intención inicial era realizar un relevamiento censal de los docentes de los departamentos en cuestión, por diversas razones el resultado final ha sido la obtención de una muestra (no probabilística) que comprende aproximadamente entre el 50 y el 70% de los docentes de cada departamento, en relación con los listados de planta docente provistos por los respectivos directores. Algunas razones de la “pérdida” de encuestados han sido las siguientes: viajes por razones personales o de trabajo, licencia por razones de estudio o enfermedad y, en número relativamente reducido (menos del 10%), rechazo explícito a responder el cuestionario; dentro de estos últimos es probable que predomine una actitud negativa hacia la política de incentivos.

El cuestionario comprende un amplio conjunto de preguntas (alrededor de 200 items), predominantemente cerradas, y su aplicación, a cargo de encuestadores locales, insumió un tiempo promedio de aproximadamente una hora.

En el cuadro 1 se muestra la distribución de los 95 encuestados según los departamentos mencionados, así como la proporción que representan respecto del total de la población.

Cuadro 1. Encuestados según departamento

Departamento	Muestra		Población total según listados (N)	Fracción muestral respecto de la población (%)
	N	%		
Depto. Física Univ. 1	29	30,5	52	55,8
Depto. Historia Univ. 1	29	30,5	40	72,5
Depto. Física Univ. 2 (*)	23	24,2	33	69,7
Depto. Historia Univ. 2	14	14,7	23	60,9
Total	95	100,0	147	64,2

(*) Se consideran en forma conjunta dos departamentos de física correspondientes a dos unidades académicas de la misma universidad.

Dado que el criterio de selección de los encuestados fue su cargo docente, se ha cuidado que al menos la proporción entre profesores y auxiliares (más allá de las jerarquías internas a cada cargo) fuese la misma en la muestra que en la población.

BIBLIOGRAFIA

- ARAUJO, Sonia (2002): *Universidad, investigación e incentivos*; Al Margen, La Plata, 2003.
- BARANGER, Denis (2003): "Para un estudio de los campos universitarios"; en IIº Coloquio de Invierno sobre Ed.Sup., Dpto. de Sociología (UNLP), La Plata, julio (10 pp.).
- BARNES, Barry (ed.) (1972): *Estudios sobre sociología de la ciencia*; Alianza (AU 261), Madrid, 1980.
- BECHER, Tony (1984): "Las disciplinas y la identidad de los académicos"; en *Pensamiento Universitario*, vol. I, N° 1, B.Aires, nov. 1993 (pp. 56-77). (Tomado de B.Clark, ed., cap. VI, pp. 271-306.)
- (1989): *Tribus y territorios académicos* (cultura de las disciplinas); Gedisa, Barcelona, 2001.
- BEN-DAVID, Joseph (1970): *El papel de los científicos en la sociedad* (un estudio comparativo); Trillas, México, 1974.
- BOURDIEU, Pierre (1974): "El campo científico"; en *Redes (Revista de estudios sociales de la ciencia)*, vol. I, N° 2; Univ. de Quilmes/ CEA-UBA, dic. 1994 (pp. 131-60). También en: *Los usos sociales de la ciencia*, N.Visión (Claves), B.Aires, 2000 (cap. I, pp. 11-57); y en: *Intelectuales, política y poder*, EUDEBA, B.Aires, 2000 (cap. IV, pp. 75-110).
- (1980): *El sentido práctico*; Taurus, Madrid, 1991.
- (1984): *Homo Academicus*; Éd. de Minuit, París.
- y L.WACQUANT (1988): "For a socioanalysis of intellectuals: on *Homo Academicus*"; en *Berkeley Journal of Sociology*, vol. XXXIV, N° 1 (enero 1989), pp. 1-29.
- BRUNNER, J.Joaquín y Angel FLISFISCH (1983): *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*; FLACSO, s/l [Sgo. de Chile].
- CAMBROSIO, Alberto y Peter KEATING (1981): "The Disciplinary Stake: The Case of Chronobiology"; en *Social Studies of Science*, vol. XIII, N° 3 (agosto 1983), pp. 323-53.
- CAPLOW, Theodore y Reece McGEE (1958): *The Academic Marketplace*; Basic Books, N.Y.
- CARULLO, J.Carlos y L.VACCAREZZA (1997): "El incentivo a la investigación universitaria..."; en *Redes (Revista de estudios sociales de la ciencia)*, vol. IV, N° 10; Univ. de Quilmes, oct. (pp.155-78).
- CLARK, Burton (1981): *El sistema de educación superior*; Nueva Imagen, México, 1991.
- , ed. (1984): *The Academic Profession*; Univ. de Cal., Berk., 1987.
- CHIROLEU, Adriana (1999): "La profesión académica en la Argentina de fin de siglo"; en XXII Congreso de ALAS, Concepción (Chile), oct. (19 pp.).
- DURKHEIM, Émile (1893): *De la división del trabajo social*; Schapire, B.Aires, 1967.
- (1905): *Lecciones de sociología: física de las costumbres y el derecho*; Schapire, B.Aires, 1974.
- FERNANDEZ Berdaguer, Leticia y L.VACCAREZZA (1995): "Estructura social y conflicto en la comunidad universitaria"; en M.Albornoz et al. (eds.), *Ciencia y sociedad en A.Latina*, Univ. de Quilmes, B.Aires, 1996 (pp. 250-64).
- FREIDSON, Eliot (1970): *La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado*; Península, Barcelona, 1978.

- FRIEDBERG, Erhard y Christine MUSSELIN (1984): "The Academic Profession in France"; en B.Clark (ed.), cap. III (pp. 93-122).
- GIBBONS, Michael et al. (1994): *La nueva producción del conocimiento*; Pomares, Barcelona, 1997.
- GOMEZ, Víctor y Emilio TENTI (1988): *Universidad y profesiones: crisis y alternativas*; Miño, B.Aires, 1989.
- GONZALEZ Leandri, Ricardo (1997): *La construcción histórica de una profesión: asociaciones e instituciones médicas en B.Aires (1852-1895)*; tesis doct., Univ. Complutense, Madrid.
- GOULDNER, Alvin (1957): "Cosmopolitans and Locals" (Latent Social Roles); en *Administrative Science Quarterly*, vol. II, N° 3-4, dic. 1957 y marzo 1958 (pp. 281-306 y 444-80).
- HAGSTROM, Warren (1964): *The Scientific Community*; Sth. Ill. Univ., Carbondale, 1975.
- (1964-a): "El don como principio organizador de la ciencia"; en B.Barnes (ed.), cap. V (pp. 103-18). (Tomado de W.Hagstrom, 1964, cap. I.)
- HENKEL, Mary (2000): *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*; J.Kingsley, Londres.
- JOHNSON, Terence (1972): *Professions and Power*; Macmillan, Londres, 1977.
- KOURGANOFF, Vladimir (1972): *La cara oculta de la Universidad*; S.XX, B.Aires, 1973.
- KROTSCH, C.Pedro (ed.) (2001): *La Universidad cautiva*; Al Margen, La Plata, 2002.
- LOVISOLO, Hugo (1993): "Comunidades científicas y Universidades en Argentina y Brasil"; en *Redes (Revista de estudios sociales de la ciencia)*, vol. III, N° 8; Univ. de Quilmes, dic. 1996 (pp.47-94).
- LYOTARD, J.François (1979): *La condición posmoderna*; Cátedra, Madrid, 1989.
- MERTON, Robert (1942): "La estructura normativa de la ciencia"; en SC:ITE (vol. II), cap. XIII, pp. 355-68. Pub. también como "La ciencia y la estructura social democrática", en TyES, cap. XVIII, pp. 636-47; y como "Los imperativos institucionales de la ciencia", en B.Barnes (ed.), cap. III, pp. 64-78.
- (1957): "Las prioridades en los descubrimientos científicos"; en SC:ITE (vol. II), cap. XIV, pp. 377-422.
- (1949/68): *Teoría y estructura sociales*; F.C.E., México, 1980 (3a. ed., rev. y amp.). [TyES]
- (1972): *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas* (comp. por N.Storer); Alianza (AU 183-84), Madrid, 1977 (2 vol.). [SC:ITE]
- METZGER, Walter (1984): "The Academic Profession in the United States"; en B.Clark (ed.), cap. IV (pp. 123-208).
- OTEIZA, Enrique (1993): "La Universidad argentina, investigación y producción de conocimientos"; en *Sociedad* N° 3, Fac. de C.Soc. (UBA), nov. (N° monog.), pp. 45-75.
- PARSONS, Talcott (1939): "Las profesiones y la estructura social"; en *Ensayos de teoría sociológica*, Paidós, B.Aires, 1967, cap. II (pp. 34-46).
- (1967): "Profesiones", en D.Sills (ed.), *Enciclopedia Internac. de las C.Soc.*, Aguilar, Madrid, 1976 (vol. VIII, pp. 538-47).
- PERKIN, Harold (1983): "The Historical Perspective"; en B.Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education*, Univ. de Cal., Berk., 1984 (cap. I, pp. 17-55).
- (1984): "The Academic Profession in the United Kingdom"; en B.Clark (ed.), cap. I (pp. 13-59).

- (1987): *The Rise of Professional Society*; Routledge, Londres, 1989.
- PRATI, Marcelo (2003): *El Programa de Incentivos: formulación, implementación e impacto*; tesis maestría, FLACSO, B.Aires.
- PREGO, Carlos A. (1993): "El saber académico y la organización disciplinar (una mirada desde la sociología de la ciencia)"; en *Pensamiento Universitario*, vol. I, Nº 1, B.Aires, nov.
- y M.Cristina TORTTI (2002): "Institución, modernización, politización", Introd. a la 'Sección histórica', en P.Krotsch (ed.), cap. I (pp. 17-21).
- ROSENBERG, Charles (1975): "Towards an ecology of knowledge: on discipline, context and history"; en A.Oleson y J.Voss (eds.), *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*, J.Hopkins Univ., Baltimore, 1979 (pp. 440-55).
- SARFATTI, Magali (1977): *The Rise of Professionalism*; Univ. de Cal., Berk.
- SHINN, Terry et al. (2002): "La nueva producción de conocimiento y la 'Triple Hélice'" (debate); en *Redes (Revista de estudios sobre CyT)*, vol. IX, Nº 18; Univ. de Quilmes, junio (pp. 191-232).
- SNOW, Charles (1959): *Las dos culturas*; Alianza (LB 671), Madrid, 1977.
- TOULMIN, Stephen (1971): *La comprensión humana (El uso colectivo y la evolución de los conceptos)*; Alianza (AU 191), Madrid, 1977.
- VACCAREZZA, Leonardo (1998): "Las estrategias de desempeño de la profesión académica" (ciencia periférica y rol de investigador); en *Redes (Revista de estudios sociales de la ciencia)*, vol. VII, Nº 15; Univ. de Quilmes, agº 2000 (pp. 15-43).
- VESSURI, Hebe (1990): "Perspectivas recientes en el estudio social de la ciencia"; en *Interciencia*, vol. XVI, Nº 2, marzo 1991, Caracas (pp. 60-68).
- WACQUANT, Loïc (1990): "La sociología como socio-análisis: relatos de *Homo Academicus*"; en *Apuntes de Investigación* Nº 4, CECyP, junio 1999 (pp. 101-14).
- WHITLEY, Richard (1975): "Umbrella and Polytheistic Scientific Disciplines and their Elites"; en *Social Studies of Science*, vol. VI, Nº 3-4 (agosto 1976), pp. 471-97.
- (1977): "Cambios en la organización social e intelectual de las ciencias: la profesionalización y el ideal aritmético"; en L. Olivé (ed.), *La explicación social del conocimiento*; U.N.A.M. (IIF), México, 1985 (cap. X, pp. 320-52).
- ZIMAN, John (1979): *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*; F.C.E., México, 1985.
- (1983): *Introducción al estudio de las ciencias*; Ariel, Barcelona, 1986.
- (1994): *Prometheus Bound: science in a dynamic steady state*; Cbge.Univ.